

(K)ein Konzept in Brasilien?

Deutschstudien an brasilianischen Universitäten – Eine Replik

Klaus Eggenesperger

1. Vorbemerkung

In ihrem Beitrag zu *Info DaF* 23, 5 (1996) präsentieren Kathrin Sartingen und Henrick Stahr Überlegungen zur Lage der Deutschstudien an den Universitäten Brasiliens und zu den DAAD-Lektoraten in diesem Land. Der Aufsatz ist vor dem Hintergrund einer möglichen »Konzeption Sprache Brasilien« geschrieben worden, einer gemeinsamen Plattform von Goethe-Instituten, DAAD und ZfA für die Spracharbeit. Die Autoren stellen eine Reihe von Fragen zu den Aufgaben der Lektorate und Deutschabteilungen und zeigen einige Tendenzen auf, was die Nachfrage nach Deutsch sowie Entwicklung von Studiengängen betrifft. Insgesamt erscheint ihnen die Lage unübersichtlich. Jede Deutschabteilung habe ihre spezifischen Probleme, die Zielgruppen der universitären Spracharbeit und ihre Bedürfnisse seien nicht klar zu fassen, verlässliche Marktbefragungen gebe es offensichtlich nicht. Die Frage, ob man an den Universitäten eher Sprachunterricht betreiben oder besser Germanisten ausbilden solle, lassen sie deshalb unbeantwortet; aber ohne ein klares Ziel könne es auch keine Konzeption universitärer Deutschstudi-

en in Brasilien geben. Schließlich konstatieren sie:

»Das Anforderungsprofil der Lektorate wird durch die Ausrichtung der Deutschstudien an der jeweiligen Universität bestimmt. Es kann daher keine Gesamtstrategie für den Lektoren-Einsatz geben, ebenso wenig wie eine generelle Konzeption für die Deutschstudien in Brasilien«. (Sartingen/Stahr 1996: 598)

Dazu möchte ich im folgenden kontrovers Stellung beziehen, wobei es mir nicht auf einzelne eventuell (un-)zutreffende Beobachtungen in diesem Aufsatz ankommt, sondern auf den Blickwinkel, aus dem die Autoren das Problem erörtern.

2. Gemeinsamer Markt, gemeinsame Probleme

Deutsch befindet sich in Brasilien gegenwärtig sicherlich nicht im Aufwind. Wenn man eine Prognose für die nächsten Jahre wagt, so sprechen alle Anzeichen dafür, daß der Markt stagnieren oder die Entwicklung sogar rückläufig sein wird. An vielen Hochschulen sind die Deutschkurse klein, mit bescheidenen Teilnehmerzahlen, und eine Trendwende scheint nicht in Sicht. Der Spielraum für neue Kursarten ist also sehr

begrenzt. Worauf begründet sich die Vermutung, es werde sich »eine spezifische Nachfrage nach Deutschangeboten entwickeln, z. B. nach differenzierten Fachsprachen- oder Lesekursen« (Sartingen/Stahr 1996: 600)? Deutsch als Fachsprache in Naturwissenschaft und Technik spielt aus naheliegenden Gründen keine nennenswerte Rolle; Kurse zur Ausbildung von FremdsprachensekretärInnen oder ÜbersetzerInnen werden entweder wieder abgeschafft oder in andere schon bestehende integriert (Beispiel: die geplante Umstrukturierung an der Bundesuniversität in Florianopolis, Santa Catarina). Am aussichtsreichsten scheinen noch Lesekurse für Geisteswissenschaftler. Wer Literatur oder Philosophie studiert, für den sind, neben dem Französischen, Deutschkenntnisse nach wie vor wichtig.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Sicherlich befindet sich Deutsch seit einiger Zeit zusammen mit anderen europäischen Fremdsprachen in größerer Konkurrenz zu Spanisch. Immer mehr Studierende, die nach Englisch eine zweite Fremdsprache lernen wollen, entscheiden sich aufgrund der verstärkten wirtschaftlichen Zusammenarbeit Brasiliens mit den lateinamerikanischen Nachbarländern (Mercosul) für das Spanische. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die mangelnde Attraktivität der Deutschlehrerstudiengänge, darauf weisen Sartingen/Stahr auch hin. Stellen für Deutschlehrer an öffentlichen Schulen, die z. B. die Landesregierung von Paraná ausschreibt, können mangels Interessenten kaum besetzt werden. Der Hintergrund dafür ist eindeutig in der Unterbezahlung der Lehrerinnen und Lehrer zu sehen. Solange der Lehrerberuf nicht finanziell aufgewertet wird, bleibt er für die Studierenden, die ja aus der brasilianischen Mittel- und Oberklasse stammen, uninteressant; insofern

nützen eventuelle »starke Anstrengungen zur Verbesserung der Attraktivität der licentiatura« (Sartingen/Stahr 1996: 601) unsererseits recht wenig.

Was die Goethe-Institute betrifft, so gibt es in letzter Zeit eine deutlich rückläufige Tendenz. Sinkende Schülerzahlen in Brasilien lassen zusammen mit dem bekannten starken finanziellen Druck aus Deutschland für die Zukunft der brasilianischen Institute nichts Gutes erhoffen. Das GI Belo Horizonte mußte bereits Ende 1996 schließen. Inzwischen beherrschen, wenn man mit Goethe-KollegInnen spricht, Vokabeln wie »Sparzwang«, »Synergie-Effekte«, »einschrumpfen« etc. die Diskussion. Weitere Schließungen in den nächsten Jahren sind zu befürchten.

An den Universitäten ist die Lage durchaus vergleichbar. Die brasilianische Regierung will eine Universitätsreform, die den Bundesuniversitäten wesentlich mehr finanzielle Autonomie zugesteht. Es gibt Befürchtungen, daß der öffentliche Hochschulsektor auf diese Weise weiter finanziell ausgetrocknet und stärker zur Zusammenarbeit mit privatem Kapital gezwungen werden soll. In jedem Fall werden die kleinen, »unrentablen« Abteilungen in Zukunft unter Druck geraten, und dazu gehört an so mancher Universität auch das Deutsche.

Die genannten Faktoren sind von LektorInnen und anderen Sprachmittlern kaum beeinflussbar. Unsere zentrale Aufgabe kann nur sein, für einen so attraktiven Sprachunterricht zu sorgen, daß möglichst wenig Interessenten wieder abspringen. Zu Recht verweisen Sartingen/Stahr auf die hohe Ausfallquote in universitären Deutschkursen und die geringe Zahl von Abschlüssen. Im Mittelpunkt aller konzeptionellen Überlegungen zu Deutschstudien in Brasilien sollte daher die Qualität des Unterrichts stehen.

3. Aspekte des Unterrichts

3.1 Sprache

Wer in Deutschland ausländische Studierende oder Studienbewerber in Deutsch unterrichtet, weiß, wie schwierig es ist, die Sprachprobleme von Lernenden mit verschiedener Muttersprache in einem Kurs angemessen zu berücksichtigen. Ein Grund dafür ist, daß neben den Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden, neben deren Lernerfahrungen, der Interaktion im Klassenraum etc. auch die systemhaften Merkmale der jeweiligen Ausgangssprache beim Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen. An einer ausländischen Schule oder Universität haben wir den großen Vorteil, daß nicht nur die Ziel-, sondern auch die Ausgangssprache der TeilnehmerInnen und Teilnehmer in der Regel identisch ist. Wir haben als DaF-Praktiker in einer solchen Situation die Möglichkeit zu einer konfrontativen und empirischen Analyse, die aufzeigt, wo die Lernenden zu Fehlern neigen. Das gilt für die Phonetik, auf den einzelnen Satz bezogen für die Morphosyntax und ebenso für Probleme, die die Lernenden mit Textproduktion und -rezeption haben. Hilfreich dabei und auch für jegliche Übersetzertätigkeit nützlich wäre eine genaue und kontrastive Analyse der Ausgangssprache.

Sieht man sich in diesem Zusammenhang die Realität des universitären wie außeruniversitären Deutschunterrichts in Brasilien an, so stellt man fest, daß hier noch sehr oft vom Ansatz her wie in Deutschland unterrichtet wird, d. h. die Strukturen der Ausgangssprache der Teilnehmer nur sporadisch und unsystematisch behandelt werden. Diese Situation kann auch nicht verwundern. Es gibt keine Lehrbücher, die für den Einsatz in

Brasilien erstellt worden wären. Weder findet der Interessierte eine linguistische Fehleranalyse, wie sie etwa für einige begrenzte Bereiche bei italienischen Deutschlernern durchgeführt wurde (vgl. Putzger 1994), noch eine kontrastive Beschreibung des Portugiesischen aus deutscher Sicht (vgl. aber die Arbeit von Almeida/de Silva 1977 zum Portugiesischen Portugals). Ja, es gibt für den deutschen Sprachraum bis heute (Ende 1996) keine ernstzunehmende portugiesische Grammatik¹. Nicht einmal ein größeres modernes zweisprachiges Wörterbuch steht uns zur Verfügung. Portugiesisch ist eine Weltsprache, die an deutschen Universitäten ein Mauerblümchendasein fristet.

Selbstverständlich kann es nicht die Aufgabe der LektorInnen in Brasilien sein, die Forschungslücken der deutschen Romanistik zu schließen, doch könnten wir uns stärker als bisher um einen wissenschaftlichen Austausch auf diesem Gebiet zwischen Deutschland und Brasilien bemühen. Darüber hinaus hat der Sprachunterricht noch einen anderen wichtigen Aspekt. Schüler wie Lehrer in Brasilien kennen ja die Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache meist recht gut. Dieses intuitive Wissen zu reflektieren, zu systematisieren und unterrichtspraktische Konsequenzen daraus zu ziehen, wäre eine wichtige Aufgabe. Marlene Rall weist darauf hin,

»daß ein von Deutschsprachigen erarbeitetes Grammatikmodell den kognitiven, affektiven und soziokulturellen Eigenheiten von spanischsprachigen Lernenden nicht genügend Rechnung trägt, so daß die Erklär-, Übungs-, Anwendungs- und Transfer-techniken dementsprechend ergänzt oder modifiziert werden müssen« (Rall 1996: 443).

1 Vgl. aber Vorarbeiten dazu von E. Gärtner, z. B. in Holtus 1994.

So etwas wird für den spanischsprachigen Raum in dem Forschungsprojekt »Pädagogische Grammatik« an der Universidad Nacional Autónoma de México versucht; für Brasilien gibt es nicht einmal Ansätze dazu.

3.2 Landeskunde

Brasilianische Stipendiaten haben es in Deutschland nicht leicht. Das liegt neben Problemen wie dem der Ausländerfeindlichkeit auch an einem weitverbreiteten Brasilienbild, das sich auf tropischen Strand, Samba, Mulattinnen und einige andere exotische Zutaten beschränkt. Ein Stipendiat aus dem europäisch geprägten Südbrasilien (ohne Samba und Karneval) hat sich in Deutschland nach dem dritten Bier einmal bitter bei mir darüber beklagt, daß er mit seinem mitteleuropäischen Aussehen von den Deutschen im Grunde nicht als Brasilianer akzeptiert wird. Tradierte und massenmedial transportierte Fremdbilder haben aber gerade deshalb eine so enorme Wirkungsmacht, weil sie eine wichtige Funktion für die einzelnen Subjekte erfüllen. Danach fragen neuere Ansätze in der Landeskundendiskussion, etwa das bekannte »Tübinger Modell« (vgl. Mog/Althaus 1992). Landeskunde, die über bloße Faktenhuberei hinausgeht, bereitet dann auf den Deutschlandaufenthalt vor und wird für brasilianische Lernende wirklich spannend, wenn sie die in Deutschland verbreiteten Brasilienbilder wie umgekehrt die in Brasilien tradierten Deutschlandbilder thematisiert. Das leisten weder die bekannten deutschen Lehrwerke noch andere in Deutschland produzierte landeskundliche Hilfsmittel und Arbeitsbücher. Eigentlich wäre es eine originäre Aufgabe der Sprachmittler in Brasilien, diese wichtige Lücke zu füllen und brasilienspezifische Materialien zu entwickeln. Ein erster Schritt könnte sein, einen Reader mit interkulturellen Texten zu

diesem Thema zu erstellen. Für das spanischsprachige Lateinamerika gibt es bereits eine entsprechende Anthologie (vgl. Barth u. a. 1992), an der im übrigen DAAD-LektorInnen in Lateinamerika entscheidend mitgewirkt haben.

3.3 Computereinsatz

Ohne Anspruch auf eine vollständige Benennung der Probleme, mit denen wir im Unterricht bzw. bei der Ausbildung von Deutschlehrern konfrontiert sind, sei hier noch ein wichtiger Punkt erwähnt. Trotz aller finanziellen Restriktionen und Sparmaßnahmen investiert die Regierung gegenwärtig in erheblichem Maße, was die Ausstattung der Universitäten mit Computern betrifft. So wird z. B. die Abteilung für moderne Fremdsprachen der Universidade Federal do Paraná zur Zeit mit modernster Hard- und Software zum Unterrichtseinsatz ausgestattet (obwohl Geld für Fotokopien oder Kreide kaum zur Verfügung steht). Es gibt im Universitäts- wie im Schulbereich zumindest in Südbrasilien eine deutliche Tendenz hin zu einem computergestützten Fremdsprachenunterricht, die sich sicherlich in den nächsten Jahren noch verstärken wird. Darauf sind wir persönlich wie als Dozenten, die Lehrer und andere Sprachmittler ausbilden, nicht genügend vorbereitet. Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß sich durch den verstärkten PC-Einsatz im Sprachunterricht ganz neue Lernerfahrungen ergeben und sich der bis heute in Brasilien verbreitete Lehr- und Lernstil, der stark durch traditionellen Frontalunterricht geprägt ist (darauf weisen Sartingen/Stahr auch zu Recht hin), ändern wird. Ob dies im Sinne einer weitgehenden Lernerautonomie, wie etwa von Wolff (1996) propagiert, geschehen wird, hängt natürlich davon ab, wie wir mit dem PC im Unterricht umgehen und welche Programme uns in Zukunft zur Verfügung stehen.

4. (K)eine Konzeption?

Anstatt das Trennende in den Vordergrund zu stellen, sollten Überlegungen zu einer Konzeption für die Deutschstudien in Brasilien von den gemeinsamen Problemen ausgehen, mit denen die Sprachmittler heutzutage in Brasilien konfrontiert sind. Die hier erwähnten Problembereiche Sprache, Landeskunde und Computereinsatz gelten meines Erachtens für die Spracharbeit an den Universitäten ebenso wie für die germanistische Ausbildung an der USP, die ja vom Sprachunterricht zumindest in den Anfangssemestern nicht zu trennen ist.¹ Sie sind aber auch weitgehend für die Goethe-Institute von Bedeutung (mit Ausnahme vielleicht des PC-gestützten Lernens). Die Klientel der brasilianischen Goethe-Institute hat nicht selten schon Studenerfahrungen an einer Hochschule gesammelt. Außerdem läuft der Unterricht mit *Themen*, *Deutsch Aktiv* oder *Sprachbrücke* an den Universitäten nicht anders als an den Goethe-Instituten, darauf verweisen Sartingen/Stahr ebenfalls. Aber auch in einem ganz grundsätzlichen Sinn befinden wir uns, indem wir mit der Aufgabe befaßt sind, den Deutschunterricht in Brasilien weiterzuentwickeln, in der gleichen Situation und sollten dazu eine brasilienspezifische Strategie entwickeln. Beim Lesen der Überlegungen von Sartingen/Stahr drängt sich mir der Eindruck auf, daß wir, umgeben von vielen einzelnen und verschiedenen Bäumen, manchmal den Wald, in dem wir uns befinden, nicht mehr wahrnehmen.

Egal, ob man von einer umfassenden Konzeption oder von konzeptionellen Überlegungen sprechen möchte, es sollte

in ihnen jedenfalls die inhaltliche Auseinandersetzung mit den hier genannten Punkten erfolgen. Wir sollten uns um eine Spracharbeit bemühen, die systematischer als bisher konfrontativ angelegt ist. Unterricht in Brasilien kann langfristig nur dann erfolgreich sein, wenn er die lerntheoretischen und linguistischen Faktoren berücksichtigt, die den Spracherwerb unserer Schüler beeinflussen. Analoges gilt für den Bereich Landeskunde, in dem endlich die Wende von einem deutschlandbezogenen Ansatz hin zu einem interkulturellen und deutlich brasilienzentrierten Unterricht auf der Tagesordnung steht. Hier sind viele inhaltliche wie didaktisch-methodische Fragen mit den Goethe-Instituten zusammen zu erarbeiten.

Unsere spezifische Aufgabe als LektorInnen ist es außerdem, den Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Lehrkräften sichern zu helfen und den wissenschaftlichen Austausch zu unterstützen, nicht zuletzt denjenigen zwischen brasilianischen Sprachwissenschaftlern und deutschen Romanisten.

Abschließend noch ein besonderer Punkt. Die Frage »Läßt sich notfalls die Vermittlung eines Lektors auch ausschließlich zur Leitung eines (universitären) Sprach- und Kulturinstituts rechtfertigen?« (Sartingen/Stahr 1996: 601f.) hat in den letzten Monaten in Brasilien erheblich an Aktualität gewonnen und sollte von uns nicht nur gestellt, sondern auch beantwortet werden. Die Sparvorstellungen, die der eigentliche Grund für solche Überlegungen sind, greifen eindeutig zu kurz. Ein Lektorat, das ist letztlich ein Ein-Mann/Ein-Frau-Betrieb. Ihn genau aus diesem Grund als preiswerten

¹ Die Ausbildung an den drei Bundesuniversitäten in Südbrasilien ist zwischen diesen beiden Polen angesiedelt: Sie beschränkt sich nicht auf bloße Sprachvermittlung, erreicht aber auch nicht das Niveau des Germanistikstudiengangs in São Paulo.

Ersatz für ein Goethe-Institut anzusehen, das zeugt eigentlich von Unkenntnis oder, schlimmer noch, Desinteresse an den Aufgaben der DAAD-LektorInnen wie an denen der Goethe-Institute in Brasilien.

Literatur

- Almeido, Antonio; da Silva, Jaime: *Sprachvergleich Portugiesisch-Deutsch*. Düsseldorf: Schwann, 1977 (Publikation Alfa).
- Barth, Michael u. a. (Hrsg.): *Einmal Eldorado und zurück. Interkulturelle Texte spanischsprachiges Amerika – deutschsprachiges Europa*. München: iudicium, 1992.
- Holtus, Günter; Metzelin, Michael; Schmitt, Christian (Hrsg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Band VI, 2: Galegisch, Portugiesisch. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- Putzger, Oskar: *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber, 1994.
- Rall, Marlene: »Das Forschungsprojekt ›Pädagogische Grammatik‹«. In: *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos*. Hrsg. von Dietrich Rall u. Marlene Rall. Mexiko 1996, 442–444.
- Sartingen, Kathrin; Stahr, Henrick: »Konzeptionelle Überlegungen zu Deutschstudien in Brasilien (aus der Sicht der DAAD-LektorInnen in Brasilien)«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 596–602.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.